



関西学院大学リポジトリ

Kwansei Gakuin University Repository

# 子どもの言葉から心の育ちを探る（１）：相互的かわりの中で動く子どもの心に着目して

著者	大北 理津子
雑誌名	聖和短期大学紀要
号	6
ページ	1-9
発行年	2020-03-20
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10236/00028782">http://hdl.handle.net/10236/00028782</a>

# 子どもの言葉から心の育ちを探る（1）

—— 相互的にかかわりの中で動く子どもの心に着目して ——

Exploring Mental Development from the Aspect of Children's Words (1)

—— Focusing on the Movement of a Children's Mind in the Reciprocal Relationships ——

大 北 理津子\*

## 要 約

近年、非認知能力が人生に与える影響について関心が高まっている。その中でも特に重要となるのが社会情緒的な力とされている。本稿では「他者と関係を作っていくコミュニケーション力」をその要素の一つと捉え、子どもが「相手のことを思う言葉」から発達状況を推測し、心の育ちを探った。その結果、心の理論に伴う役割取得の獲得過程にあることが考えられ、子ども同士のやりとりの中で自他の視点の相互的な関連づけがなされていることが伺えた。また、この渦中で起こる自己内対話が心の構造を作るとの視座も与えられた。

こうした子どもの発達過程を踏まえ、保育者の援助の在り方として、子どもが自分と向き合えるような問いかけ、相手の立場に立てるような投げかけ、また子どもの心的変化を把握した上での見守り等が見出された。

キーワード：社会情緒的な力、相互的な関連づけ、役割取得

## 1. はじめに

平成29年（2018年）に告示された幼稚園教育要領<sup>1)</sup>の前文には、「これからの幼稚園には、学校教育の始まりとして、（中略）一人一人の幼児が、将来、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値ある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにするための基礎を培うことが求められる」と示されている。

これまで、よりよい人生や成功には認知能力の重要性が指摘されてきたが、近年はむしろ非認知能力の方がその影響が大きいのではないかと注目を集めている。その中でも特に重要となるのが社会情緒的な力とされている。これは忍耐力、意欲、自己効力感、信頼、共感、協調性、自尊心、自信など数値化することができない内面の力を指し、心の土台となる部分ともいわれる。これらの力を日々保育の中で醸成しながら他者と共に生きる礎を築いていく、それが保育の現場に求められているといえよ

う。

興味深いことに、社会情緒的な力には自分や他者、そして自他関係に関する発達が含まれ、それらは互いに影響しながら育ちが進んでいくのだという。筆者は保育現場で働いていた折、日々の保育実践から子どもたちの「他者と関係を作っていくコミュニケーション力」に関心を抱くようになった。筆者が勤務していたのはキリスト教保育を行っている幼稚園（2019年3月まで16年間勤務）で、園は神様から命と個性を与えられた子どもたち一人ひとりが「自分は愛されている存在である」と感じられる保育の実践に努めてきた。そのかかわりの一つとして、筆者は小さな場面での丁寧なかかわりが受容感となって積み重なることを大切にしてきた。「自分は愛されている」という感覚が他者を受け入れ、関係を築く土壌になるのではないかと感じていたからである。援助方法を模索する日々ではあったが、子どもたちが思いのくい違い等でぶつかり合う姿がありながらも、「相手のことを思う言葉」が生まれる場面も目にしてきた。

本稿では「他者と関係を作っていくコミュニケー

\* Ritsuko OHKITA 聖和短期大学 専任講師

ション力」の一つとして、子どもが「相手のことを思う言葉」から“今”の発達状況を推測し、心の育ちを探る。同時に保育者としての援助の在り方を考察する。

## 2. 方法

20\*\*年、3月の5歳児クラスの保育記録より一部を抜粋し、子どもの言葉にまつわるエピソードから事例検討を行う。

## 3. 結果

### 【保育記録】

- ・自由活動（室内での遊び）の片付け時に、3人の女児 A、B、C が皆のロッカーを触っていた。女児 D が「勝手に触らないで」と伝えたところ、その様子を見ていた周囲の子どもたちが集まってきて3人を責めるような声があがり始めたために、3人が泣いた。
- ・この件に関してクラス全体で話し合った方がいいと考え、筆者は事の経緯を両者から聞く場を持った。3人がロッカーを触った理由は、「マジックのキャップが連日見つからないので、今まで探していない場所を探した」とのことであつた。これに対して D は「みんなに知らせるからにすべきだった」と発言した。クラスの子どもたちからも「そうだよ」などの声があがった。3人はその意見に正当性は感じるものの、受け入れるのに葛藤があるように筆者には見受けられた。
- ・そこで筆者は D の意見を「なるほどね…そう思ったんだね」と受け止めた。そして「3人はクラスの道具を大切に思っていたことだったんだね？」と言葉をかけた。すると3人はうなずいて更に泣き始めた。\*C は「そうだよ！それなのにみんながいっぱい言う（責める）から悲しいんだよ！」と言った。クラスの子どももやっと全容が分かり、また3人がなぜそこまで泣くのかを理解したようだった。
- ・筆者は3人に「悲しい気持ち、よく分かったよ。でも D の気持ちも分かる？」と尋ねた。3人はおそらく、謝りを促されたと思ったのだろう。それまで黙っていた B が「D ちゃんにごめんねと思うけど、みんなにいっぱいきつく言

われたから、悲しくて言えない」と泣きながら口を開いた。事の経緯を聞いていて筆者自身、両者が互いの思いを受けとめることを願い、子どもたちもそれを察したのかもしれない。筆者は子どもの中に流れる気持ちを大事にせず、先を急いだ自分の言葉に「しまった」と思った。  
 ・「3人にきつく言った人はいるのかな？」と全体に尋ねると3分の1ほどが手を挙げた。「どんな言い方をしたんだろう？きつく言ったと思う人はいる？」と聞くと数人が「言った」と口にした。筆者はこの状況で自らの言動を認めたことに「そう思う？それはすごく大事なことだね」と言葉をかけた。すると追いかけるように「私も言った」「僕も言った」と声があがった。自然に「①きつく言ってごめんね」と3人に対して次々に言葉がかけられた。それは本当に心がこもっていたように筆者は感じた。すると3人はこの謝りの言葉がまだ続いている中で、泣きながら「②いいよ。私たちも勝手にロッカー見てごめんね。D ちゃんごめんね」と言った。D も言葉を重ねるように「D もきつく言ってごめんね」と言った。この言葉も心から言っているように見受けられた。

## 4. 考察

### 4-1 事例の言葉で推測される子どもの思考や内面の動き

#### ①「きつく言ってごめんね」

- ・3人の行動の意図を知り、自分たちが表面的な行動を見て責めたことを振り返った。
- ・‘ごめんねと言いたいけれど言えない’のは、自分たちのきつい言い方によって出てきた思いであることに気づいた。
- ・自分たちとの関係の中で悲しい思いをしていることを理解した。

#### ②「いいよ。私たちも勝手にロッカー見てごめんね」

- ・きつく言ったことを認め、謝ってくれたことで許そうと思った。
- ・その謝りの中には、自分たちの行動の意味や葛藤する気持ちを理解してくれた、すなわち受けとめてもらえたと感じた。
- ・今度は自分たちも勝手に見たことを謝ろうと気持ちが動いた。

両者の関係の中で子どもたちの心が動いていくことに注目したい。‘きつく言った’とされる子どもたちが、３人が泣いて訴える姿や言葉を受け、①「きつく言ってごめんね」と口に出している。自分たちの行動を振り返ると同時に、それによって引き起こされた３人の悲しみを理解したと考えられる。この言葉を受けて、３人から②「いいよ。私たちも勝手にロッカーを見てごめんね」の言葉が出てきた。これは、きつく言った言動に対する単純な謝罪ではなく、自分たちの思いを理解してもらえたと感じたからではないだろうか。受け入れられたことによって、今度は自分たちが受け入れ、謝りたい気持ちに至ったのだと思われる。互いに働きかける相互的かわりの中で、子どもたちの心が動いていく様子が感じられる。また、筆者には、子どもたちが相手と向き合いながら自分とも向き合っているようにも見受けられた。

#### 4-2 相手の気持ちの理解や推測

##### 1) 「心の理論」

①「きつく言ってごめんね」という言葉は、相手の心中を理解した上で出てきたものと考えられる。こうした目には見えない心の状態を理解するための枠組みを「心の理論」という。これは心の働きや性質に関する知識や理解のことである。他者の気持ちを推測したり、他者の立場になって考えたりできるのはこの理論を持っているためである。３歳児では、他者の行動を予測したり、説明することが可能であり、すでに「心の理論」を持つとされ、かなり早い年齢からその発達が始まり、徐々に発達していくとされている<sup>2)</sup>。木下（2018）<sup>3)</sup>は「『心の理論』をもつことは、相手の行動を理解したり予測したりするために必要であり、コミュニケーションの成立に欠くことができない」と述べている。記録の子どもたちは５歳～６歳である。前述の内容から考えると、その発達は進んでいると思われるものの、獲得過程にあるともいえる。今回のエピソードでは担任も一緒に話し合い、援助として経緯の整理や気持ちの言語化などを行った。「自分の気持ちを伝える」「相手の気持ちを知る」という橋渡しが、「心の理論」の獲得過程にある子どもたちの一助になっていたのではないかと振り返る。

##### 2) 「心的語彙の獲得」

長田（2018）<sup>4)</sup>は「心的語彙の獲得は、自分や他

者の心の理解に関するさまざまな側面と関連すると考えられている」といい、例として「『うれしい』『悲しい』などの感情を表すことば、『～したい』『ほしい』などの欲求を表すことば、『思う』『知る』『考える』などの認知過程を表すことば」をあげた。また、遠藤（1998）<sup>5)</sup>は「心的語彙および概念が獲得されると、言葉を通して相手の内的状態を打診し、また相手から発せられる言葉を手がかりに、自身の内的状態を自覚することも可能になろう。自他理解の側面に、かなり中核的な役割を果たすものと考えられる」と述べている。※Cの言葉「そうだよ！それなのにみんながいっぱい言う（責める）から悲しいんだよ！」にはこの心的語彙が含まれており、見えない相手の胸の内を推し量る一要素となったと考えられる。同時に、泣いて訴える姿やその後のBの言葉も聞き、考察4-1①自分の行為を振り返ったり、自分の言動が相手にどのように影響しているかを理解するに至ったのではないだろうか。この時おそらく「相手に悲しい思いをさせた」という気持ちが生まれており、「自身の内的状態の自覚」に繋がったのではないかと推測される。

##### 3) 「役割取得能力」の発達

「心の理論」に関連して、「役割取得能力（role taking ability）」についてあげる。これは、相手の立場に立って心情を推しはかり、自分の考えや気持ちと同等に他者の考えや気持ちを受け入れ、調整し、対人交渉に生かす能力のこと<sup>6)</sup>である。セルマン（Selman, R.L.）は役割取得能力の発達を、表１のようなレベル０～４の段階に分けている。


幼児期は主にレベル０に該当し、自分の視点と他者の視点を区別することが難しいとされている。同じものを見たり、同じ出来事を経験したりしても、自分と他者の感じ方や考え方が異なることに気づかない。今回の事例と照らし合わせると、年齢の枠組みにおいては子どもたちは「レベル０：自己中心的役割取得」から「レベル１：主観的役割取得」に該当する。しかしながら、３月は就学を間近に控えた時期であり、個人差はあれど「レベル１」の段階の子どもが多い。筆者が関心を抱いたのは、年齢の枠組みでは「レベル１」の段階ではあるが、子どもたちの言動には「レベル２」の「他者の立場に立って考える」兆しが感じられることである。独自の表で示すと表２のようになる。「レベル１：主観的役割取得」と「レベル２：二人称相応的役割取得」をつ

表 1 役割取得能力の発達過程  
(Selman, 1976; 清水, 2018による)

レベル	概要
レベル 0 自己中心的役割取得 (3～5歳)	自分と他者の視点の区別ができない。 自分の視点に中心化してしまう。
レベル 1 主観的役割取得 (6～7歳)	自分と他者の視点が異なることに気づいているが、相互に関連づける ことができない。
レベル 2 二人称相応的役割取得 (8～11歳)	他者の立場に立って考えることができる。自分と他者の視点を相互に 関連させることができるが、継時的であり、同時的には関連させられ ない。
レベル 3 三人称的役割取得 (12～14歳)	自分と他者の両方が、同時に相手の立場に立って考えることができる ということを理解している。第三者的視点から、自分と他者の視点を 考えることができる。
レベル 4 一般化された他者としての役割取得 (15～18歳)	多様な視点が存在する状況の中での自分自身の視点を理解するようにな る。社会の各個人が、他者を理解したり、他者と意思の疎通をする ために、一般的他者の視点を共有していることを理解している。

出所：内田伸子編 2018 よくわかる 乳幼児心理学 ミネルヴァ書房 p.135

表 2 今回の事例における役割取得能力の分析

レベル	概要	今回の事例での姿
レベル 1 主観的役割取得 (6～7歳)	自分と他者の視点が異なるこ とに気づいているが、相互に 関連づけることができない。	正当性を主張するぶつかり 合い。
 ここをつなぐ要素と なったものは何か		
レベル 2 二人称相応的役割取得 (8～11歳)	他者の立場に立って考えるこ とができる。(後略)	「①きつく言ってごめん ね」と相手の気持ちを理 解し、歩み寄ろうとした。

前掲の表 1 を基に筆者が作成

なぐ要素となったものは何だったのだろうか。

#### 4-3 「役割取得」に関連する事例の分析

##### 1) 各場面の子どもたちの視点や内的状況の推察

表 3 は事例の流れに沿って区切り、「自分と他者の視点」をベースに子どもたちの視点や内的状況を推測したものである。子どもたちの言動には筆者の援助も影響していることを踏まえ、「保育者の援助」として書き入れた。また、この時の子どもたちの関係性を考えて「他者の視点」を「相手の視点」と置き換えている。太枠内が子どもたちに関する記載である。

序盤の 1～4 と 6 でそれぞれの言動は、「自分の視点」のみ、もしくはその傾向が強いといえる。7、8 では話し合いの中で相手の理由を知ったものの、あくまでも相手の視点は「聞いた」状態に留ま

り、自分の視点で意見を述べている。9 は「相手の視点」と「自分の視点」のぶつかり合いによって 3 人にとっては理解を得難い状態となり、葛藤が生まれている。この序盤は表 2 の「レベル 1：主観的役割取得（自分と他者の視点が異なることに気づいているが、相互に関連づけることができない）」の状態と見ることができる。

中盤に入ると少しずつ変化が見え始める。クラスの子どもたちは 11～13 のやりとりによって 3 人の行動に内包される思いを知った。もしかすると‘キャップを探していたのは「自分を含むクラスみんな」のため’と自分と関連づけた子どももいたかもしれない。そのみんなから責められている 3 人の心的状態に気づいた可能性がある。この時筆者は、クラスの子どもたちに思慮が漂う表情を感じた。それは、相手の視点への気づきと理解の始まりだった



表 3 各場面の子どもたちの視点や内的状態の推測(1)

○序盤

	各場面	子どもたちの視点や内的状態の推測
1	自由活動（室内での遊び）の片付け時に、3人の女兒 A、B、C が皆のロッカーを触っていた。	自分の視点
2	女兒 D が「勝手に触らないで」と伝えた。	自分の視点
3	その様子を見ていた周囲の子どもたちが集まってきて3人を責めるような声があがり始めた。	自分の視点
4	3人が泣いた。	責められたことに対する悲しみや困惑
5	【保育者の援助】 この件に関してクラス全体で話し合った方がいいと考え、筆者は事の経緯を両者から聞く場を持った。	【援助の背景や意図】 経緯を整理し、互いの思いの伝え合うことが必要と判断した。また、この時期の子どもたちの関係と育ちを考え、クラス全体での話し合いにした。
6	3人がロッカーを触った理由は、「マジックのキャップが連日見つからないので、今まで探していない場所を探した」とのことであった。	自分の視点
7	これに対して D は「みんなに知らせてからにすべきだった」と発言した。	相手の視点 + 自分の視点 ⇒ 自分の視点 「理由を聞いて相手の視点と自分の視点がある状態。」 「発言には自分の視点が強く感じられる。」
8	クラスの子どもたちからも「そうだよ」などの声があった。	相手の視点 + 自分の視点 ⇒ 自分の視点
9	3人はその意見に正当性は感じるものの、受け入れるのに葛藤があるように筆者には見受けられた。	相手の視点 + 自分の視点 ⇒ 葛藤

○中盤

	各場面	子どもたちの視点や内的状態の推測
10	【保育者の援助】 そこで筆者は D の意見を「なるほどね…そう思ったんだね」と受け止めた。	【援助の背景や意図】 D の意見として尊重した。
11	【保育者の援助】 そして「3人はクラスの道具を大切に思っていたことだったんだね？」と言葉をかけた。	【援助の背景や意図】 3人の行動の意味づけをした。 「正当性を感じながらも受け入れられない要因がどこにあるのかを推測し、自分たちでも整理できていないと思われる内容を言語化した。」
12	すると3人はうなずいて更に泣き始めた。	内的状態の自覚化ともいえる状態によって、感情が高ぶった。
13	C は「そうだよ！それなのにみんながいっぱい言う（責める）から悲しいんだよ！」と言った。	内的状態の自覚を言語化した。
14	クラスの子どももやっと全容が分かり、また3人がなぜそこまで泣くのかを理解したようだった。	相手の視点への気づきと理解が始まる。
15	【保育者の援助】 筆者は3人に「悲しい気持ち、よく分かったよ。でも D の気持ちも分かる？」と尋ねた。	【援助の背景や意図】 3人が自分たちの気持ちにある程度表現でき、クラスの子どもたちも3人に対する理解が始まったと感じた。そこで悲しいという気持ちを受け止めた上で、D の立場にも立てるよう言葉をかけた。
16	3人はおそらく、謝りを促されたと思ったのだろう。それまで黙っていた B が「D ちゃんにごめんねと思うけど、みんなにいっぱいきつく言われたから、悲しくて言えない」と泣きながら口を開いた。	相手の視点への理解 + 自分の視点 ⇒ 自己主張 「D の立場に立って考え始めているが、「みんなにきつく言われた」ことで折り合いがつかない状態。」
17	【保育者の思い】 事の経緯を聞いていて筆者自身、両者が互いの思いを受けとめることを願い、子どもたちもそれを察したのかもしれない。筆者は子どもの中に流れる気持ちを大事にせず、先を急いだ自分の言葉に「しまった」と思った。	【援助の背景や意図】  ※5-2 援助の振り返り②にて考察する

表3 各場面の子どもたちの視点や内的状態の推測(2)

○終盤

	各場面	子どもたちの視点や内的状態の推測
18	【保育者の援助】 「3人にきつく言った人はいろかな？」と全体に尋ねると3分の1ほどが手を挙げた。	【援助の背景や意図】 自分の言動を振り返って考えることができるように言葉をかけた。
19	【保育者の援助】 「どんな言い方をしたんだろう？きつく言ったと思う人はいろ？」と聞くと	【援助の背景や意図】 具体的にどのような言い方をしたかを思い出し、自分を客観視できるように投げかけた。
20	数人が「言った」と口にした。	相手の視点の理解 + 自分との向き合い（内省）
21	【保育者の援助】 筆者はこの状況で自らの言動を認めたことに「そう思う？それはすごく大事なことだね」と言葉をかけた。	【援助の背景や意図】 3人の行動に不快感を招く要因があったことに変わりはない。けれどもその中で相手の立場に立った理解に努め、自分はきつく「言った」と口にしたことを認めた。
22	すると追いかけるように「私も言った」「僕も言った」と声があがった。	「きつくいった」と口にした友だちを筆者が認めたことで、どちらか迷っていた子どもも声を上げたものと思われる。また、その場の雰囲気によって声をあげた子どももいると考えられる。
23	自然に「①きつく言ってごめんね」と3人に対して次々に言葉がかけられた。 【保育者の思い】 それは本当に心がこもっていたように筆者は感じた。	相手の立場の理解 + 自分との向き合い ⇒ 謝りの言葉へ
24	すると3人はこの謝りの言葉がまだ続いている中で。泣きながら「②いいよ。私たちも勝手にロッカー見てごめんね。Dちゃんごめんね」と言った。	相手からの理解と受容 ⇒ 謝りの言葉へ 「自分たちに対する理解と受け止めがなされたことで 気持ちが整理され、謝った。」
25	Dも言葉を重ねるように「Dもきつく言ってごめんね」と言った。この言葉も心から言っているように見受けられた。	相手の立場の理解 + 自分との向き合い ⇒ 謝りの言葉へ

可能性もある。

加えて16のBの言葉「Dちゃんにごめんねと思うけど」の言葉にも注目したい。BはDの「みんなに知らせてからにすべきだった」という意見を受けて自分を振り返ったのだろう。これは同時にDの視点への理解も意味し、自分の行為とDの気持ちを関連づけていることが伺える。ここでBの言葉を「自己主張」としたのは、前述から「自己の視点」とは質が違ふと感じたからである。ここまでBは口を閉ざしており、発言時は勇気を振り絞る様子が見受けられた。自分の気持ちを整理して言葉で伝えられたことに、Bの成長を感じた。

終盤では中盤で見え隠れする「自分との関連づけ」を土台とし、子どもたちの捉え方・考え方に更に変化が出てくる。その1つが20「きつく言ったか」を自分自身と向き合って考える姿である。自分の言い方が相手に影響を与えたのではないかと、相

互の関連づけがなされ始める。「きつく言ってごめんね」の言葉は、相手の立場に立って考えたからこそ出てきたものではないだろうか。「レベル2：二人称相応的役割取得（他者の立場に立って考えることができる）」の萌芽と捉えることができる。

ここまで、各段階でその特徴と移り変わりを見てきた。その結果、「レベル1：主観的役割取得」が「レベル2：二人称相応的役割取得」へと移行するには自他の視点の関連づけが鍵と捉えることができた。その中で見出されたことは、この関連づけには「相手の視点」が「相手への理解」へ至ると考えられることである（図1）。

事例では、「自分の視点」と「①相手の視点」が存在するところから始まる。相手の考えや理由を聞くことによって「②相手の視点への気づき」となり、その気づきを踏まえて「③相手の立場に立つ」となり、それが「④相手への理解」へと進んだことが汲

「①相手の視点」➡②「相手の視点への気づき」➡③「相手の立場に立つ」➡④「相手への理解」

図1 「相手の視点」が「相手への理解」へと至る過程

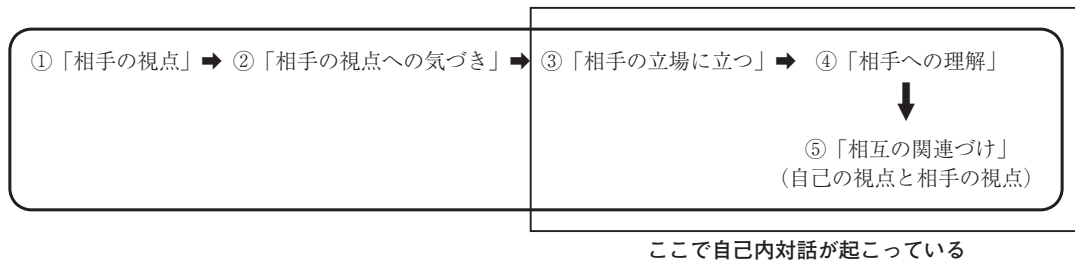


図2 「相互の関連づけ」への過程と「自己内対話」の発生

み取れる。更に、この「④相手への理解」が「相互の関連づけ」へと至っていた。そして、このプロセスの中に自分との向き合い、いわゆる自己内対話のようなものが起こっている（図2）。

## 2) 「自己内対話」

例えば16の場合は「相手の視点への理解」+「自分の視点」→「自己主張」の構図が見られる。‘Dに申し訳ない気持ちはあるが、みんなから責められたことで「悲しくて言えない」がBの状態である。‘Dに謝ろう’とする気持ちと、‘自分も傷ついている’2つの自分があり、その狭間で問答したと推測される。自己内対話は頭の中で自分自身と会話することであると言われているが、加藤（2012）<sup>7)</sup>はこの能力を自身の観点で「2つの自我世界を統一しながら自己決定する人間的能力」と述べている。2つの自我世界とは「自我（自己主張）」と「第二の自我（社会的知性）」を指す。一般的に社会的知性とは他者の感情を共感的に読み取って行動していく能力のことであり、人間関係を円滑に作っていく上で欠かせない能力といわれている。加藤は幼児期がこの2つの自我世界を大きく育て、その過程で2つをつなげる力を獲得する時期であると述べている。Bの状態に当てはめると、‘Dに謝ろう’とする気持ちが「第二の自我」であり、‘自分も傷ついている’のが「自我」となる。また、23の「きつくいてごめんね」と言った子どもたちにおいても2つの自我の間で対話が起こっていると思われる。加藤<sup>8)</sup>は「この自己内対話の力を獲得していく過程が、人間として生きていくための『心』の構造を獲得していく過程にほかならない」と強調している。事例の全てのやりとりが終わった時、筆者は子どもたちが何かを越えたような、子どもたちの中に何かが生成されたような感覚を覚えた。事例からはかなりの年月が経過しているが、今でも鮮明に記憶している。それは、「心」の構造が一つ獲得された印だったの

かもしれない。

自己内対話は自己との向き合いであると同時に他者との向き合いでもあるとも受け取ることができる。「レベル1：主観的役割取得」が「レベル2：二人称相応的役割取得」へと移行していく際の一要素といえるのではないだろうか。

## 5. 保育者の援助

事例の分析から相手の気持ちの理解や推測には「心の理論」が働いており、その中には自他の視点の「相互の関連づけ」や「自己内対話」が起こっていることが分かってきた。こうした子どもの発達状況に対して、保育者の援助はどうあるべきだったのだろうか。筆者自身の援助を振り返りながら、よりよい援助の在り方を探っていきたい。今回は2場面について考察する。

### 5-1 援助の振り返り①（場面11）

11で筆者は「3人はクラスの道具を大切に思ったことだったんだね？」と行動の意味付けをした。3人がDやクラスの子どもたちから7「みんなに知らせてからロッカーを探すべきだった」との意見を受け、正当性を感じながらも受け入れるのに葛藤があるように見えた場面である。感情が入り交じり、言いたいことはあるが言語化できない様子であった。

この頃、クラスではマジックの扱いが課題の一つとなっていた。キャップの紛失でペン先が乾燥し、書けなくなるからである。幾度となくクラス全体で話し合い、キャップの必要性和扱い方、物を大切にする意識について子どもたちと考え合う場を持っていた。3人がみんなのロッカーを勝手に触ったことを非難されるのは仕方がないであろう。しかし、こうしたクラスでの経緯が3人の行動に結びついていたのではないかと筆者は予想した。筆者のかけた言葉に



3人はうなずき、堰を切ったように泣き始めた。そしてCが「そうだよ！それなのにみんながいっぱい言うから（後略）」と言った。しかし、この意味付けは本当に3人の真意だったのだろうか。半ば弁護するような内容でもある。多数の友だちから行動を否定されて感情や思考が混沌としているように思えたので、一端3人を共感をもって受容した方が良いのではないかと判断した。11「3人はクラスの道具を大切に思っていたことだったんだね？」にはこうした筆者の主観的な思いが投影されていたようにも思う。

もしここで、「なぜそこまでしてキャップを探そうと思ったのか」と問いかけていたら、どのような答えが返ってきたのだろうか。しかし、まだこれでも筆者の「クラスの道具を大切に思っ」に繋げようとする意図が入る。3人はロッカーを勝手に触ることへの抵抗感がなかったようにも思えたので、自分のロッカーを勝手に触られることをDやクラスの子どもたちがどう感じているか、また3人は自分が逆の立場だったらどうかを尋ねることも一つの方法だったであろう。先程の役割取得能力の発達状況を考えると、相手の立場に立つ（自分に置き換える）機会を作ること、理解できることが広がる可能性もあった。

## 5-2 援助の振り返り②（場面15～17）

11の筆者の言葉を自分の内的状況として、Cは13「クラスの道具を大切に思っていたことなのに、みんなに責められるから悲しい」との主張をした。筆者はこの段階で3人が自分たちの気持ちにある程度表現し、3人に対するクラスの子どもたちの理解が始まったと感じた。そして今度は3人がDの立場に立つことができるのではないかと考えた。そこで、15「悲しい気持ち、よく分かったよ。でもDの気持ちも分かる？」と声をかけた。すると、それまで黙っていたBが16「Dちゃんにごめんねと思うけど、みんなにいっぱいきつく言われたから、悲しくて言えない」と泣きながら口を開いた。この言葉を聞いた時に、筆者は17「しまった（先走ってしまった）」と感じた。筆者が思うほど、Bの心の中は整理できていなかったのである。

筆者は「ごめんね」の言葉を求めたわけではない。しかし、互いに受け止め合うことは願っていた。見方によれば、「Dの気持ちも分かる？」と尋ねたこ

とで16「Dちゃんにごめんねと思うけど、みんなにいっぱいきつく言われたから、悲しくて言えない」という心の内が出てきたとも受け取れる。確かにこの言葉をきっかけに、クラスの子どもたちの中では相互的な関係づけがなされていった。しかし、Bの心中は、Dに謝ろうとする気持ちよりも、自分たちが非難されたことへの傷つきの方が大きかったのである。その心を修復し、一歩先へ進めるもの、それはまず自分たちへの謝りであった。

ただし、このDの言葉は慎重に捉えたい。「自分の思いをしっかりと出せた」ともとれる一方で、自己中心性が強いという見方もできるからである。個人の性格、発達、その時の仲間関係や起こった時の状況など様々なことが関係する。それを見極めた保育者の対応が肝要となるであろう。今回のBに関しては、日頃全体場でそれほど口数が多くないことを踏まえ、自己主張として肯定的に捉えた。

もし15で筆者が何も言わなければ、どうなっていたのだろうか。14において、Dを含むクラスの子どもたちは「相手の視点への気づきと理解が始まった」と推測される。もしかすると、クラスの子どもの中から何か発言する子どもがあったかもしれない。3人の中から言葉を続けた子どももあったかもしれない。筆者の言葉がなくても、自己内対話をしながら、子ども同士で表2の③「相手の立場に立つ」→④「相手への理解」→⑤「相互の関連づけ」へと進んだかもしれないと思うのである。この段階での子どもたちの発達を考えると、意味づけや相手への理解を促すよりも、物事の見方の変換や、考える時間の提供（見守り）が必要だったのではないだろうか。

## 5-3 援助の振り返り③（2場面を通して）

筆者の反省としてあげられることは、自身の主観的な言葉かけである。子どもが自分と向き合えるような問いかけや相手の立場に立てるような投げかけ、また子どもの心的変化を把握して見守る、といった配慮が十分ではなかった。「自己の視点」を「自己の理解」に至るようにすること、「自己の理解」と共に「相手への理解」がなされていく状況を作ることが子どもにとって意味ある援助だったのではないだろうか。それは自己内対話を支える働きかけ、と言い換えられるかもしれない。

## 6. まとめ

「他者と関係を作っていくコミュニケーション力」の一つとして、子どもが「相手のことを思う言葉」から“今”の発達状況を推測し、心の育ちを探ってきた。この過程を通し、子ども同士がやりとりを重ねる中で、自分の視点と相手の視点の相互的な関連づけがなされていったことが伺えた。また、渦中で起こる自己内対話が心の構造を作るとの視座も与えられた。今回導き出される心の育ちは、正当性を主張するぶつかり合いの中で相手の気持ちを理解し、歩み寄ろうとしたことと考えられないだろうか。

事例で見られた子どもたちの言動は、心の理論を獲得している、または、その過程にあるからこそその姿と捉えられる。相手の立場に立てるからこそ自分の気持ちとの間で苦しむのだろう。こうした子どもの発達過程や内的状況を丁寧に汲み取りながら、「他者と共に生きる自己」を育むことが保育者の役割であるようにも思える。子どもの心と対話するようなかかわりを模索する必要がある。

## 7. おわりに

本稿では子どもの言葉から心の育ちを考えるに際し、相互的にかかわりに焦点をあてた。その中で、改めて気づかされたことがある。それは、主体としての自己の育ちである。他者とのコミュニケーションには自己の確立が不可欠である。この自己は、受け止められる環境があつてこそ豊かに育まれるものでもある。受容的雰囲気や応答的にかかわりがその育ちに大きな影響を与えるのではないだろうか。

保育は子どもを「保護」し「育てる」、いわゆる養護と教育が一体となった営みである。幼稚園では養護という言葉を用いることは少ないが、受容、共感、応答的関わり、自己肯定感や信頼関係を育むなど、養護的側面が子どもとかかわる上での基盤となっている。こうした側面がキリスト教保育のまなざしと深く結びついていることを感じさせられた。これは保育のあらゆる場面に織り込むことができる。社会情緒的な力の一部に関して、キリスト教保育だからこそ深く育むことのできる部分があると思えるのである。

今回、詳しく取り上げることでできた子どもの言葉はわずかであった。また、「役割取得能力」の中でも自他の関連づけを狭義に捉えた可能性も少なく

ない。役割取得能力についての理解とその援助に対する知見を得ながら、今後も他の事例において様々な子どもの言葉に目を向け、幼児期の心の育ちとの関係を探っていききたい。

### 〈付記〉

本論文は日本保育学会第72回大会でのポスター発表「子どもの言葉から心の育ちを探るⅠ」（大北理津子）をもとにしている。

### 引用文献

- 1) 文部科学省 2017 幼稚園教育要領 フレーベル館 p.3
- 2) 谷田貝公昭編集代表 2017 新版 保育用語辞典 一藝社 p.138
- 3) 内田伸子編 2018 よくわかる 乳幼児心理学 ミネルヴァ書房 p.128
- 4) 前掲3) pp.130-131
- 5) 丸野俊一・子安増生編 1998 子どもが「こころ」に気づくとき ミネルヴァ書房 p.16
- 6) 日本道徳性心理学研究会編著 1992 道徳性心理学 道徳教育のための心理学 北大路書房 p.176
- 7) 加藤繁美著 2012 0歳～6歳 心の育ちと対話する保育の本 学研 p.10
- 8) 前掲7) p.44

### 参考文献

- ・若井邦夫・高橋道子・高橋義信・谷城ゆかり共著 1997 乳幼児心理学 人生最初期の発達を考える サイエンス社
- ・若尾良徳 岡部康弘編著 2010 発達心理学で読み解く保育エピソード 保育者を目指す学生の学びを通して 北樹出版
- ・子安増生編著 2016 「心の理論」から学ぶ発達の基礎—教育・保育・自閉症理解への道— ミネルヴァ書房
- ・山口真美・金沢創 2016 改訂版 乳幼児心理学 放送大学教育振興会
- ・井戸ゆかり編著 2018 保育の心理学Ⅰ 実践につなげる、子どもの発達理解 萌文書林
- ・柏原栄子 渡辺のゆり編著 2018 新 現代保育原理 第3版 建帛社
- ・キリスト教保育連盟編集委員会監修 2018 とともに育つ保育入門～幼子とともにキリストへ～ 一般社団法人キリスト教保育連盟
- ・吾田富士子編著 2018 これからの保育と教育—未来を見すえた人間形成— 八千代出版
- ・渡邊英則 高嶋景子 大豆生田啓友 三谷大紀編著 2018 新しい保育講保育原理 ミネルヴァ書房
- ・無藤隆・古賀松香編著 2019 実践事例から学ぶ保育内容 社会情動的スキルを育む「保育内容 人間関係」—乳幼児期から小学校へつなぐ非認知能力とは— 北大路書房